

Wallbaum, Christopher

Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen

Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]: Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte. Essen : Die Blaue Eule 2001, S. 245-260. - (Musikpädagogische Forschung; 22)



Quellenangabe/ Reference:

Wallbaum, Christopher: Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen - In: Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]: Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte. Essen : Die Blaue Eule 2001, S. 245-260 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-102302 - DOI: 10.25656/01:10230

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-102302>

<https://doi.org/10.25656/01:10230>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische
Forschung**

**Mechthild von Schoenebeck
(Hrsg.)**

**Vom Umgang des Faches
Musikpädagogik mit seiner
Geschichte**



Themenstellung: Der Band versammelt 16 Aufsätze, die aus den Referaten zur Jahrestagung 2000 des AMPF, die unter dem Thema *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* stand, hervorgegangen sind. Die Beiträge zur historischen Forschung reichen von Studien zu weit zurückliegenden Epochen (Mesopotamien, Renaissance) über die 20er bis 40er Jahre des 20. Jahrhunderts bis hin zur Geschichte der Gesamtschule aus musikpädagogischer Perspektive. Der jahrzehntelange Streit um Tonwort-Methoden und seine politischen Hintergründe wird ebenso detailliert aufgefächert wie die Biografien von Musiklehrern oder die fachspezifische Leistung des bisher kaum gewürdigten Ernst Heywang. Autobiografische Reflexionen thematisieren die NS-Zeit und die Musikpädagogik der DDR. Auch geschichtstheoretischen und methodenkritischen Aspekten sind Beiträge gewidmet. Einige freie Forschungsbeiträge zur Musikpädagogik der Gegenwart runden das Themenspektrum ab.

Die Herausgeberin: Mechthild v. Schoenebeck, seit 1997 Lehrstuhl Musikpädagogik an der Universität Dortmund. Frühere Stationen: Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal und Universität Münster. Promotion und Habilitation in Musikpädagogik. 1995 - 2001 im Vorstand des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung.

Inhalt

Vorwort der Herausgeberin	9
<i>Mechthild v. Schoenebeck</i>	11
Zum Geleit	
 Beiträge zur historischen Forschung	
<i>Arnd Krüger</i>	19
„Es gab im Grunde keine Sportstunde, die, von Gesten abgesehen, anders verlaufen wäre als vor- und nachher.“ Realität und Rezeption des nationalsozialistischen Sports	
<i>Eckhard Nolte</i>	43
Zeugnisse musikalischer Unterweisung im alten Mesopotamien	
<i>Dietrich Helms</i>	63
Der Humanismus und die musikalische Erziehung der Frau in der Renaissance	
<i>Hans Werner Boresch</i>	83
„Auf dieser trutzigen Burg im schönen bergischen Lande.“ Die Reichstagungen des Berufsstandes der deutschen Komponisten im Kontext der NS-Musikpolitik	
<i>Thomas Phleps</i>	93
Die richtige Methode oder Worüber Musikpädagogen sich streiten	

<i>Rainer Schmitt</i>	141
Von der Politik eines Unpolitischen. Nachträge zum „Fall Jöde“ in den Jahren 1927-1945	
<i>Franz Riemer</i>	153
Das Archiv der Jugendmusikbewegung in Wolfenbüttel – eine wichtige Forschungsstätte zur Aufarbeitung musikpädagogischer Geschichte im 20. Jahrhundert	
<i>Thomas Greuel</i>	165
Anregungen für den verantwortbaren Umgang mit musikpädagogischen Veröffentlichungen aus der Zeit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft	
<i>Friedhelm Brusniak</i>	175
„Das schöpferische Kind im Gesangunterricht“. Ernst Heywang (1885-1965) als Musikpädagoge	
<i>Friedhelm Hansmann</i>	193
Musiklehrerbiographien zwischen Verlaufskurven und Wandlungsprozessen. Eine Untersuchung mit Absolventen des Homberger Lehrerseminars (Abgangsjahr 1923)	
<i>Michael Schenk</i>	205
Musikunterricht an Gesamtschulen. Von den bildungspolitischen Konzeptionen der ersten Schulversuche zu den musikpädagogischen Realitäten der Gegenwart	
Beiträge zur Musikpädagogik der Gegenwart	
<i>Christopher Wallbaum</i>	245
Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen	

<i>Matthias Flämig</i>	261
Der Begriff des Musiklernens zwischen Handeln und kausalen Ereignissen	

Geschichte und Autobiografie

<i>Ulrich Günther</i>	279
Vermittlung von Fachgeschichte in der Musiklehrerausbildung	

<i>Günter Olias</i>	291
Strickmuster ostdeutscher Musikpädagogik. Ein entwicklungsgeschichtlicher Exkurs	

Epilog

<i>Heinz Antholz</i>	319
Zur geschichtstheoretischen Dimension fachhistorischer Forschung und Lehre. Ein befundkritischer Tagungsepilog	

Vorwort

„Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte“: Im Mittelpunkt der AMPF-Tagung 2000 stand die historische musikpädagogische Forschung. Ein breites Spektrum an Fragestellungen wurde aufgefächert, woran ältere Kollegen ebenso beteiligt waren wie der wissenschaftliche Nachwuchs.

Ein Akzent liegt bei den hier vorgestellten Studien - einschließlich des Gastvortrags von Arndt Krüger aus dem verwandten und vergleichbar problematischen Fach Sport - auf dem Zeitraum im Umfeld des sogenannten Dritten Reiches. In diesen Kontext gehörten im Tagungsverlauf auch das Konzert im Rittersaal des Schlosses Burg in Solingen sowie der einleitende Kurzvortrag von Hans-Werner Boresch. In der NS-Zeit als „entartet“ gebrandmarkte Musik erklang an einem Ort, an dem die NS-Musikideologen sich selbst feierten und Kompositionen initiierten, deren Schöpfer den verfolgten und verfemten Kollegen nicht das Wasser reichen konnten.

Erstmals auf einer AMPF-Tagung wurden mit Mesopotamien und der Renaissance auch erheblich weiter zurückliegende Kulturen bzw. Epochen untersucht. Einige Streiflichter auf die DDR-Fachgeschichte und spezifische Aspekte der Musikpädagogik der Gegenwart runden das Bild ab. Auch diesmal wurde ein forschungsmethodischer Workshop abgehalten. Zusätzlich aufgenommen wurde ein Workshop, in dem junge Kollegen die Ergebnisse einer Umfrage vorstellten, die die subjektive Sicht von Musikpädagogen aus unseren Reihen auf die Fachgeschichte in den Vordergrund stellte. Aus Platzgründen wurden die umfangreichen Materialien zu diesen Workshops nicht in den vorliegenden Band aufgenommen.

Um den LeserInnen die Orientierung zu erleichtern, wurden Kapitelüberschriften eingeführt: Beiträge zur historischen Forschung - Beiträge zur Musikpädagogik der Gegenwart - Autobiografische Aspekte. Dies trägt der Tatsache Rechnung, dass bei AMPF-Tagungen auch immer freie Forschungsberichte berücksichtigt werden, Beiträge also, die nicht oder nur mittelbar mit dem Tagungsthema zu tun haben.

Der vorliegende Band dokumentiert, dass das Interesse an historischer Forschung im AMPF sich nun schon über mehrere Generationen hinweg fortsetzt. Qualität und Umfang der Beiträge (sowie ihre Aufnahme und Diskussion während der Tagung) zeigen, dass hier inhaltlich und methodisch fundiert die Aufarbeitung der Fachgeschichte betrieben wird.

Jeder Autor ist für den Inhalt seines Beitrags selbst verantwortlich. Die Form der bibliografischen Angaben wurde weitestgehend vereinheitlicht. Leider konnten nicht in jedem Fall fehlende Jahrgangs- oder Seitenzahlen ergänzt werden.

Mein Dank gilt Dr. Dietrich Helms und Carsten Heinke für ihre kompetente und engagierte redaktionelle Arbeit am Buchmanuskript.

**Mechthild v. Schoenebeck
Dortmund, im Januar 2001**

Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen

Einleitung

Die Absicht dieses Forschungsbeitrags ist es, in didaktischer Perspektive eine theoretische Beschreibung von Situationen zu liefern, in denen SchülerInnen Musik produzieren. Mit „Produzieren“ ist im Folgenden eine „Tateinheit“ von Komposition (im weitesten Sinne) und Realisation gemeint. Zum Beispiel können Schüler einen Klassensong komponieren, dichten, singen, spielen und tanzen, Strukturen, Formeln, Geschichten oder Mythen aus anderen Fächern vertonen, Stücke für das Klassenorchester oder die Bigband, Musicals, Performances, rhythmische Grooves oder Stücke akustischer Kunst erstellen. Bei der theoretischen Beschreibung geht es besonders darum, zwei Erfahrungen zu erfassen, die sich aus der Schulpraxis ergeben haben und die in dieser Kombination bisher keine produktionsdidaktische Konzeption zusammenbringt: Erstens, dass die (Eigen-) Produktion von Musik besonders dann erfolgversprechend ist, wenn sie auf Ergebnisse bzw. *Produkte* zielt, und zwar auf *attraktive* bzw. *ästhetische* Produkte, und zweitens, dass es durchaus aussichtsreich ist, dass SchülerInnen solch attraktive Produkte gelingen! Wenn Letzteres stimmt, dann könnte das sogar bedeuten, dass selbst komponierte und realisierte Musikstücke gute Aussichten haben, attraktiver zu sein als reproduzierte Werke aus der Literatur – zumindest für die beteiligten SchülerInnen, um deren ästhetische Erfahrung (und damit Bildung) es in der Musikpädagogik schließlich gehen soll (vgl. Kaiser 1998a). Diese Erfahrung aus der Unterrichtspraxis wird mit einem *relationalen* Begriff von ästhetischer Praxis theoretisch beschreibbar.

Warum eine theoretische Beschreibung? Um eine Sichtweise bzw. Beschreibung für produktionsdidaktisch gestaltete Situationen zu gewinnen, die die konkreten Erfahrungen einzelner MusikpädagogInnen verständlich und nachvollziehbar macht, zugleich aber auch kommunizierbar und damit kritisierbar. Musikpädago-

gisch relevant erscheinen diese Überlegungen zur Produktionsdidaktik vor allem vor dem Hintergrund einer Bildungstheorie, der zufolge musikalisch-ästhetische Erfahrungen musikalisch-ästhetisch bildend sind. Denn sofern dies stimmt, und sofern zu zeigen ist, dass Produktionsdidaktik im Musikunterricht besonders geeignet ist, um SchülerInnen diese Erfahrungen zu ermöglichen, müsste das weitreichende Konsequenzen für die Gestaltung von Musikunterricht haben. Das Produzieren von Musik könnte dann im Vordergrund stehen. Aber auch für Produktionsdidaktik im bisherigen Rahmen verspricht eine theoretische Beschreibung Orientierungshilfen, mit denen ästhetische Erfahrungssituationen aussichtsreicher gestaltet werden können.

Warum diese theoretische Beschreibung? Die gewählte philosophisch-pragmatische Methode integriert sprachanalytische und phänomenologisch-hermeneutische Verfahren. Sie leitet wesentliche Strukturmerkmale ästhetischer Praxis (und daraus hervorgehender Erfahrungen) aus Situationsbeschreibungen ab, die z.B. in Form ästhetischer Kritiken, Gespräche und Reflexionen vorliegen. Sie gründet letztlich in den Situationsbeschreibungen vieler Menschen, die ihrerseits aus der Teilnehmerperspektive sich selbst, Phänomene und kommunikative Interaktionen wahrnehmen und beschreiben. Diese Perspektive mit ihr entsprechenden begrifflichen Unterscheidungen entspricht grundsätzlich genau der von Lehrern und Schülern in Unterrichtssituationen. Damit rücken solche Situationsaspekte in den Focus der spezifisch musikpädagogischen Reflexion, die für musikdidaktisch Handelnde relevant sind.

Der vorliegende Beitrag fokussiert einen Aspekt aus einer umfassenderen Untersuchung zu „Produktionsdidaktik und Musikunterricht“ (Wallbaum 2000), nämlich die Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen. Und zwar geht es um eine zusammenfassende Vorführung des argumentativen Zusammenhangs, bei der zugleich neue Literatur zum Thema eingearbeitet und zwei Einwände aufgegriffen werden, die gegen den relationalen Begriff ästhetischer Praxis und Erfahrung vorgebracht wurden (siehe unten 2.2).

Im Rahmen dieses Beitrags können unmöglich alle Implikationen der hier gewählten philosophisch-pragmatischen Forschungsmethode (im Unterschied etwa zu soziologischen oder psychologischen Methoden) thematisiert werden. Die komplexen, auf die musikpädagogische Geschichte sowie gegenwärtige und zukünftige Praxis bezogenen Zusammenhänge, die sich im Horizont der gewählten Methode ergeben, können nicht in der erforderlichen Breite thematisiert werden. Daher werden einige diesbezügliche Fragen und Gesichtspunkte lediglich – in unvermeidlicher Unvollständigkeit – angedeutet, um einer möglichst genauen Darstellung begrifflich-theoretischer Zusammenhänge den nötigen Raum geben zu können.

Die These, um die es im Folgenden gehen soll, lautet: Die ästhetische Qualität (Attraktivität, Gelungenheit) eines herzustellenden Produkts sollte von Beginn des Produktionsprozesses an besonders beachtet werden, weil dies die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass SchülerInnen ästhetische Erfahrungen machen.

Was genau mit ästhetischer Qualität gemeint ist, wird im weiteren Verlauf erläutert. Zunächst soll deutlich werden, wie sich auf der Basis eines relationalen Modells ästhetischer Praxis die Funktion ästhetischer Produkte beschreiben lässt. Mit *ästhetischer Praxis* ist ein Komplex von Handlungsweisen gemeint, der durch das spezifisch ästhetische Interesse an erfüllten Wahrnehmungsvollzügen bestimmt ist, der aber über die Situation der wahrnehmenden Begegnung von ästhetisch eingestelltem Subjekt und Objekt hinaus auch die kommunikative Verständigung über die Attraktivität oder Gelungenheit des Objekts oder Produkts einschließt. Diese Verständigung kann in einsamer ästhetischer Praxis auch als Selbstverständigung stattfinden.¹ Aus dieser Beschreibung ästhetischer Praxis ergeben sich schließlich Funktionen ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung von ästhetischen Erfahrungssituationen wie von selbst.

1. Eine Voraussetzung

Eine wesentliche Voraussetzung der folgenden Überlegungen ist, wie einleitend erwähnt, dass es bei der produktionsdidaktischen Gestaltung von Lehr-Lern- bzw. Bildungssituationen primär darum gehen soll, Schülern das Machen ästhetischer Erfahrungen zu ermöglichen.² Allein *diesem* Ziel musikpädagogischen Handelns gelten die folgenden Überlegungen.³ Die Frage zum Beispiel, ob En-

¹ Vgl. zu diesem Sprachgebrauch auch Seel 1993. Kleimann 2000 spricht stattdessen von *ästhetischer Welterschließung*. Die Gründe für eine Zurückweisung der Rede von „ästhetisch“ oder „Ästhetik“, wie Elliott 1995 und Regelski 2000 sie zugunsten einer „praxialen“ Theorie der Musikerziehung vornehmen, werden mit diesem Begriff von ästhetischer Praxis und Erfahrung obsolet.

² Ob die Vorrangigkeit ästhetischer Erfahrungen musikalischen Lernprozessen dienen soll, wie Kaiser (1996 u. 2000) sie beschreibt, ob sie musikalischer Bildung dienen soll, wie Seel 1993 oder Rolle 1999 sie anlegt (vgl. dazu auch Vogt 1999), ist für die vorliegenden Überlegungen nicht relevant. Hingewiesen sei außerdem auf die Möglichkeit, ästhetische Erfahrungen nicht nur als allgemeindidaktisches Kriterium aufzufassen, sondern außerdem als spezifischen Gegenstand der Fachdidaktik von Schulfächern, die wie Musik ästhetische Praxen zum Gegenstand haben.

³ Unbertücksichtigt bleiben damit moralische, instrumentelle und theoretische Erfahrungen. Zur philosophischen Unterscheidung dieser Erfahrungs-Modi vgl. Seel 1985 und 1991, Rolle 1999

kulturation und in *welche* musikalische Kultur gegebenenfalls eingeführt werden soll, bleibt damit für den vorliegenden Beitrag ausgeklammert. Hier geht es ausschließlich um die Frage, ob und wie SchülerInnen auf dem Wege der eigenen Musikproduktion ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden.

Trotz dieser einschränkenden Voraussetzung gäbe es noch grundsätzlich verschiedene Funktionen, die einem ästhetischen Produkt zugedacht werden könnten; sie hängen von der ästhetischen Theorie ab, die dem musikpädagogischen Handeln zugrunde liegt. Wenn – um nur zwei Beispiele zu nennen – ästhetische Erfahrungen notwendig an die Wahrnehmung von *Kunstwerken* gebunden werden, dann hat es wenig Sinn, von SchülerInnen die Herstellung in diesem Sinne attraktiver Produkte zu erwarten. Dann kann es allenfalls darum gehen, dass sich in Produkten von SchülerInnen die richtige Anwendung ausgewählter Kompositionsregeln zeigt (Motivbearbeitung, Stimmführung u. a.).⁴ Wenn dagegen ästhetische Erfahrungen ausschließlich an subjektiv-private Wahrnehmungen in sogenannten „offenen Prozessen“ ohne intersubjektive Bezugnahme auf irgendwelche Objekte gebunden werden, dann gibt es kein anderes Kriterium mehr für die Einrichtung ästhetischer Erfahrungssituationen, als dass sie möglichst offen sein sollen.⁵ Ästhetische Produkte verlieren dann jegliche Funktion. Doch hier soll weder die Plausibilität der verschiedenen ästhetischen Theorien erörtert werden, noch sollen damit jeweils verbundene unterschiedliche produktionsdidaktische Konzeptionen untersucht werden.⁶ Hier geht es zunächst um die Beschreibung der Funktion ästhetischer Produkte im Sinne einer relationalen Theorie ästhetischer Praxis.

und Kleimann 2000. Eine entsprechende Untersuchung zu verschiedenen in der Musikpädagogik gängigen Begriffen musikalischer Erfahrung vgl. Wallbaum 1998.

⁴ Vgl. in diesem Sinne z.B. Gieselers Darstellung einer Musikdidaktik in der Nachfolge von Adornos Ästhetik. (1986) Speziell produktionsdidaktische Konzepte im Sinne einer Kunstwerkorientierung finden sich z.B. in Longardt 1968, Koerppen 1980, Richter 1992.

⁵ Vgl. in diesem Sinne Meyer-Denkman 1970, Nimczik 1991.

⁶ Historisch-systematische Untersuchungen zu musikpädagogischen Konzeptionen vgl. Wallbaum 1995 u. 2000, S. 41-198

2. Funktionen des Produkts in ästhetischer Praxis

2.1 Was ist mit „Produkt“ gemeint?

In der Musikpädagogik werden bekanntlich nicht selten Prozessorientierung und Produktorientierung gegeneinander ausgespielt.⁷ Dabei wird gemeinhin produktorientierte Didaktik mit einer kunstwerkabhängigen und prozessorientierte Didaktik mit einer subjektabhängigen ästhetischen Theorie assoziiert. Diese scheinbare Alternative „Prozess- oder Produktorientierung“ erweist sich bei genauerem Hinsehen jedoch als nicht haltbar. Denn *jeder* musikalische Prozess erlaubt es uns Menschen, uns auf ein Wahrgenommenes zu beziehen. Und das, worauf sich mehrere Menschen als Gegenstand ihrer Wahrnehmung einigen können (oder nach Überzeugung eines einsam Wahrnehmenden einigen können müssten), nennen wir ein Objekt bzw. Produkt. *Objekt* kann alles sein; ein Bachgeriesel oder eine Bach-Gigue. Zur Abgrenzung von Naturphänomenen reserviere ich die Rede vom *Produkt* für Artefakte.

Prozess und Produkt bezeichnen also keine Alternative, sondern verschiedene Aspekte ästhetischer Praxis: Zum einen ästhetische Wahrnehmungs- und Verständigungshandlungen⁸, zum anderen deren Gegenstand. Mit ästhetischen Produkten sind also nicht nur Kunstwerke gemeint, sondern ebenso z.B. ein Song, ein Percussion-Stück, eine Chor-, Orchester- oder Bigband-Musik, ein Musical, eine Performance, Improvisation oder künstlerische Aktion, eine Collage mit Harddisc-Recording oder Sequenzer oder eine Installation – auch in der Schule.

⁷ Zum Beispiel schreibt Knolle (1999, S. 299) weitgehend in Übereinstimmung mit den vorliegenden Überlegungen: „Die Teilnehmer solcher Arbeit müssen sich über die Bewertung dessen, was sie erarbeitet haben, jeweils verständigen; diese Prozesse erachte ich als das eigentlich qualifizierende Moment. Das Ergebnis, das Produkt, ist für die Schüler die Zielgerade. Das soll man auch nicht gering schätzen, aber eigentlich ist es der Weg, der hier pädagogisch von Bedeutung ist.“ Ich möchte in diesem Beitrag zeigen, dass das Ziel sozusagen ein Teil des ganzen Wegs ist (und nicht erst der Zielgeraden). Um im Bild zu bleiben: Ein zielloser Weg verläuft anders als ein zielorientierter; ein z. B. auf die Lösung kontrapunktischer Probleme zielender Weg verläuft heute in der Schule anders als einer, der auf ein für die SchülerInnen attraktives Ziel hinausläuft; und ein zielorientierter Weg, der wiederholt nicht zum Ziel führt, verläuft anders als einer, der verspricht sein Ziel zu erreichen. Im Kontrapunkt-Beispiel wird ein ästhetischer Streit zwischen den Teilnehmern eines Produktionsprozesses kaum stattfinden, weil er für das Produkt nicht nötig ist, und im letzten Beispiel wird dieser Streit an Ernsthaftigkeit verlieren – und damit an Bildungsrelevanz.

⁸ Mit „Prozess“ kann noch mehr gemeint sein, was jedoch im gegebenen Argumentationszusammenhang vernachlässigt werden kann. Z. B. das Organisieren von Räumen und Instrumenten oder das Sich-Einigen darüber, wer mit wem zusammen arbeitet.

2.2 Die ästhetische Qualität des Produkts erweist sich in der Wahrnehmung

Die Erscheinungsweisen ästhetischer Phänomene sind so vielfältig, dass es unmöglich ist, anhand ihrer Merkmale ein spezifisch Ästhetisches zu bestimmen. Bestimmend für das Ästhetische (im Unterschied etwa zum Moralischen, Instrumentellen oder Theoretischen) ist die Art, wie wir uns der Welt zuwenden. Diese Art – die ästhetische Einstellung mit ihrem Interesse an erfüllten, selbstzweckhaft vollzugsorientierten Wahrnehmungen – ist die notwendige Voraussetzung dafür, dass wir ästhetische Erfahrungen, d.h. Erfahrungen in und mit ästhetischen Einstellungen, machen können. Sie ist das Herzstück aller ästhetischen Praxen.⁹

Um zwei wichtige Merkmale des relationalen Modells ästhetischer Praxis und der Bedeutung des Produkts zu erhellen, sollen von verschiedenen Einwänden, die gegen das Modell erhoben worden sind, zwei Einwände aufgegriffen werden, die den Vorwurf des Reduktionismus erheben.¹⁰

a) Der erste Einwand – etwa von Kulenkampff 1996 vorgebracht – lautet: Die Vielfalt der ästhetischen Gegenstände entspreche der Vielfalt der ästhetischen Erfahrungen. Daher sei jedes verallgemeinernde Modell ästhetischer Erfahrung unmöglich und müsse als reduktionistisch zurückgewiesen werden.

Dieser Einwand kann mit zweierlei Argumenten ausgeräumt werden. Erstens ist zu fragen, wie es möglich sein soll, von ästhetischen Erfahrungen zu sprechen, wenn sie so vielfältig sind. Dies ist nur möglich, wenn es einzelne gemeinsame Merkmale dieser Art von Erfahrungen gibt. Die scheint es offensichtlich zu ge-

⁹ *Musikalische* Praxen verstehe ich immer auch als *ästhetische* Praxen, ohne dass damit Besonderheiten des Musikalischen bestritten würden. Da es im vorliegenden Text um ästhetische Produkte geht, werden darüber hinausgehende Spezifika des Musikalischen nicht thematisiert. (Zu „Produktionstechniken“ als dem spezifisch Musikalischen vgl. Wallbaum 2000, S. 248-271)

¹⁰ Gegen eine Theorie ästhetischer Erfahrung überhaupt sowie gegen die Vorgängigkeit der ästhetischen Einstellung wurden auch im musikpädagogischen Diskurs verschiedene Einwände erhoben, die sich mit Kulenkampff 1996 gegen einen vermeintlich ungeschichtlich-universalistischen Anspruch im Begriff von ästhetischer Erfahrung richteten sowie – in einem anderen Vorstoß – gegen eine nicht hinreichende bzw. redundante Bestimmtheit der ästhetischen Einstellung. Die verschiedenen Argumente können hier nicht vorgebracht werden. Stattdessen muss der Hinweis auf Kleimann (2000, S. 33-44) genügen, der diesen Einwänden einen eigenen Abschnitt seiner Arbeit widmet. Nur soviel möchte ich festhalten: Jedenfalls leugnet das relationale Modell ästhetischer Praxis seine Geschichtlichkeit nicht. Es geht davon aus, dass die Entstehung ästhetischer Praxisformen (mit ihrer spezifisch ästhetischen Rationalität) das historische Ergebnis einer Ausdifferenzierung magisch-mythisch-religiöser Praxen in verschiedene Rationalitäten ist. Diese Ausdifferenzierung ist allerdings in einer Vielzahl gegenwärtiger Kulturen zu verzeichnen – wenn auch oft eingebunden in andere Kontexte wie politische Repräsentationen oder religiöse Rituale. Zur Problematik der Reichweite ästhetischer Urteile vgl. Habermas (1981, S. 70f.), Seel (1985, S. 206f.), Kleimann (2000, S. 342) sowie den vierten Abschnitt dieses Beitrags.

ben, da auch Kulenkampff von ästhetischen Erfahrungen spricht, was andernfalls unsinnig wäre. Zweitens beansprucht ein Modell ästhetischer Praxis lediglich, Merkmale dieser Praxis zu beschreiben, nicht aber alle möglichen Erfahrungsgelhalte, die daraus hervorgehen können. Mit dieser Einschränkung wird ein allgemeines Modell mit der Vielfalt der Phänomene vereinbar. Erst wenn ästhetische Wahrnehmung und ein Phänomen gleichsam zueinander passen, dann kommt es zu ästhetisch erfüllten Wahrnehmungsvollzügen. Und aus der ästhetischen Einstellung heraus kommt auch die ästhetische Qualität eines Phänomens (bzw. Produkts) in den Blick: Wenn es unser ästhetisches Interesse erfüllt, dann nennen wir es ästhetisch attraktiv.

Mit anderen Worten: Bezugspunkt für das relationale Modell ästhetischer Praxis ist die gelingende Relation zwischen der ästhetischen Wahrnehmungseinstellung und dem in dieser Einstellung wahrgenommenen Objekt. Gelungen ist die Relation, wenn ein Objekt uns möglichst zum Einnehmen einer ästhetischen Einstellung animiert und aufgrund seiner Attraktionen dazu verführt, im ästhetischen Vollzug zu verweilen. Die Voraussetzung für das ästhetische Urteil über die ästhetische Qualität besteht aber zunächst darin, *wie* wir ein Objekt wahrnehmen, oder, auf schulische Produktionen bezogen, wie die Schüler ihr Produkt wahrnehmen – nämlich ästhetisch.

b) Der zweite Einwand lautet: Die Annahme einer ästhetischen Einstellung mit dem Interesse an selbstzweckhaften Wahrnehmungsvollzügen sei eine Reduktion des Ästhetischen und schließe verschiedene tatsächlich gelebte Praxen aus.

Dieser Einwand ist gleichsam eine vorsichtigere Formulierung des ersten Einwands. Er akzeptiert zwar die Notwendigkeit der Einstellungsorientierung des Modells ästhetischer Praxis, hält aber die Beschränkung auf nur eine Art der ästhetischen Weltzuwendung für reduktionistisch. Dieser Einwand erscheint tatsächlich angebracht, sofern man das Interesse an Wahrnehmungsvollzügen, deren Zweck sich im Vollzug erfüllt, ausschließlich im Sinne der distanzierten Kontemplation von Kunstwerken versteht.¹¹ In diesem Fall wäre zum Beispiel das akustische Design eines Raumes oder eines Motorenklangs keine ästhetische Praxis. Allerdings müssen wir diese Beschreibung der ästhetischen Art der Weltzuwendung nicht unbedingt reduktionistisch verstehen. Wir können sie als allgemeines Merkmal ästhetischer Einstellungen verstehen, die sich aber wiederum in verschiedene Arten ästhetischer Praxis auffächern. Im Sinne des relationalen

¹¹ So wendet Welsch (1997, S. 43) gegen Seels Begriff ästhetischer Wahrnehmung ein, dass dieser den Begriff auf die kontemplative Spielart der Wahrnehmung reduziere. Er ignoriert allerdings, dass Seel der kontemplativen explizit die korresponsive und die imaginative zur Seite stellt (s. u.).

Modells ästhetischer Praxis erscheint die Unterscheidung einer kontemplativen, einer korresponsiven und einer imaginativen ästhetischen Wahrnehmung im Anschluss an Seel (1985 und 1991) ausreichend, um keine bis heute bekannte ästhetische Praxis auszuschließen.¹²

Da der Unterscheidung verschiedener Grundformen ästhetischer Praxis für das Anliegen dieses Beitrags, die Funktion ästhetischer Produkte in produktionsdidaktischen Inszenierungen zu verdeutlichen, keine grundlegende Bedeutung zukommt, soll es hier genügen, mit wenigen Hinweisen an sie zu erinnern.¹³ Die *kontemplative* Wahrnehmung ist allein an rein sinnlichen Attraktionen des Phänomens interessiert; sie sieht von jeglichem Sinn bzw. jeglicher Bedeutung ab. Die *korresponsive* Wahrnehmung nimmt den Ausdruck von Details sowie des Ganzen wahr und urteilt danach, ob das Produkt „zu mir passt“ bzw. mein Daseinsgefühl intensiviert. (Zum Beispiel können wir nach diesem Kriterium ebenso eine Landschaft beurteilen wie ein Kleidungsstück, eine Wohnungseinrichtung oder eine Musik.) Die *imaginative* Wahrnehmung schließlich ist notwendiger Bestandteil der ästhetischen Praxis der Kunst. Sie ist an neuen Sichtweisen interessiert und konstruiert aktiv mögliche Bedeutungen und Interpretationen. Kaum eine der drei Grundformen ästhetischer Wahrnehmung dürfte in Reinkultur vorkommen, aber ihre Unterscheidung ermöglicht es doch, sehr verschiedene Praxen als ästhetische zu erkennen – und damit auch in den Musikunterricht einzubeziehen.

Ob diese Unterscheidung in schulischen Produktionen – zum Beispiel bei der Verständigung über ein zu produzierendes Produkt – explizit herangezogen wird („Soll das Stück korresponsiv oder kontemplativ attraktiv sein?“) oder nur implizit der Lehrperson bei ihren Entscheidungen hilft („Im vorigen Jahr haben die Schüler einen korresponsiven Klassensong produziert, dann wäre jetzt für sie vielleicht eine kontemplative oder imaginative Praxis attraktiver“), muss hier nicht entschieden werden.

Eine Schlussfolgerung: Die ästhetische Qualität der Produkte wird mit der Rückbindung an die Wahrnehmung ebenso abhängig von lebensweltlich-

¹² Diese Dreiteilung übernimmt auch Rolle 1999. Kleimann (2000) weist auf verschiedene Entwürfe hin, mehrere Arten ästhetischer Wahrnehmung (bzw. durch sie bestimmte Arten der Praxis) zu definieren und übernimmt im Prinzip Seels Dreiteilung. Zusätzlich modifiziert er die korresponsive in eine „impressive“ und eine „ästhetisch-existentielle“ Wahrnehmung, so dass er insgesamt vier Arten ästhetischer Wahrnehmung unterscheidet. Diese Unterscheidung erschließt keine neue ästhetische Praxis. Sie mag zwar einerseits der weiteren Differenzierung dienen, birgt aber andererseits auch die Gefahr zu verschleiern, dass auch impressiv-ausdruckshafte Wahrnehmungsqualitäten von ästhetisch-existentialen Wertungen durchwoben sind.

¹³ Unterschiedlich ausführliche Beschreibungen mit verschiedenen Beispielen finden sich in Seel 1991 u. 1996 (wenige Beispiele zur Musik), Wallbaum 1996, 1999, 2000, Rolle 1999.

(teil)kulturellen und regionalen sowie altersbedingten Vorerfahrungen wie die ästhetischen Wahrnehmungsformen selbst. Sie ist relativ. Daraus ergeben sich zwei für den Musikunterricht im Allgemeinen und für die Produktionsdidaktik im Besonderen relevante Folgerungen.

Erstens ist nicht jedes Kunstwerk automatisch ein ästhetisches Produkt. Wenn es die ästhetischen Interessen der jeweiligen Rezipienten nicht (oder noch nicht oder nicht mehr) erfüllt, dann wird es vielmehr zu einem Dokument ästhetischer Erfahrungen, die Menschen in anderen Zeiten bzw. anderen Kulturen damit gemacht haben. Wenn es sich also in einem Unterricht, dem es um die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen geht, als schwierig erweist, mit bestimmten Kunstwerken die notwendige Relation zwischen Produkt und Schülern herzustellen, weil – pointiert gesagt – die Schüler nicht zu den Produkten passen, dann bietet sich ein anderes Vorgehen an: Die Schüler stellen selbst (und vermutlich mit Unterstützung der Lehrperson bzw. des Musikexperten) ein Produkt her, das ihren korrespondierenden, kontemplativen und/oder imaginativen ästhetischen Interessen entgegen kommt.¹⁴

2.3 Die ästhetische Qualität behauptet sich in ästhetischer Kommunikation¹⁵

Ein wesentlicher Aspekt ästhetischer Wahrnehmung sowie ästhetischer Praxis blieb im vorigen Abschnitt ausgeblendet: Ästhetische Qualität ist zwar relativ, aber sie ist nicht beliebig. Dies zeigt sich exemplarisch im Unterschied zwischen einem ästhetischen Objekt und einem Souvenir. So können wir wohl beim Betrachten eines zufälligen Fundstücks wie einer Wurzel, eines Steins oder einer

¹⁴ Die Sorge, dass dies eine Kapitulation vor eingeengten Horizonten der Schüler sein könnte, erscheint in verschiedener Hinsicht unbegründet. Denn zum einen erfüllen sich nur korrespondierend-ästhetische Wahrnehmungsinteressen, indem sie bestehende Lebenseinstellungen artikulieren und intensivieren, während kontemplativ- und imaginativ-ästhetische Wahrnehmungsinteressen sich gerade in der *Überschreitung* existentiell bestimmter Grenzen erfüllen (die kontemplativen in der Entfernung von jeglichem Sinn zur reinen Sinnlichkeit, die imaginativen in der Eröffnung neuer Sichtweisen). Zum anderen dürfte es auch im Verlauf der Herstellung *korrespondierend*-attraktiver Produkte kaum zu vermeiden sein, die diversen Zwischenprodukte *imaginativ* auf mögliche (korrespondierend „falsche“) Sichtweisen hin wahrnehmend zu bewandern.

¹⁵ Mit „ästhetischer Kommunikation“ ist hier weder eine „Kommunikation von Werken untereinander“, noch eine „Kommunikation zwischen Produkt und Mensch“, noch auch eine „Kommunikation zwischen Künstler/Produzent und Rezipient“, noch eine ästhetisch besonders attraktive Redeweise gemeint, sondern eine verbale oder nonverbale Verständigung zwischen Menschen über die ästhetische Attraktivität eines Phänomens.

Scherbe an ein Ferienereignis erinnert werden, wir würden aber nicht auf die Idee kommen, dass es anderen Menschen damit ebenso ergehen könnte, denn die Ursache unseres Wohlgefallens finden wir nicht in dem Fundstück artikuliert. Anders ausgedrückt sind ästhetische Wahrnehmungen von dem Gefühl¹⁶ begleitet, dass es anderen Menschen mit einem attraktiven Objekt ebenso ergehen müsste wie uns selbst. Nur gibt es hier ein Problem: Wie die Erfahrung zeigt, können wir dieses Gefühl bzw. diesen Geltungsanspruch unseres Urteils über ein ästhetisches Objekt im Falle eines Dissenses nicht argumentativ beweisen.¹⁷

Das Problem des Widerspruchs zwischen Anspruch auf Allgemeingültigkeit und Nicht-Beweisbarkeit lässt sich jedoch auflösen, wenn wir auf den Anspruch argumentativer Beweisbarkeit verzichten und stattdessen eine andere Prozedur der Rechtfertigung unserer Urteile heranziehen. Die Prozedur besteht darin, dass wir an andere Menschen *appellieren*, unsere Wahrnehmungen zu teilen und darum unser Urteil zu teilen; und darin, dass wir ihnen *Anleitungen* dafür geben, wie sie unsere Wahrnehmungen teilen können. Genau genommen beschreiben wir in dieser ästhetischen Kommunikation weder ein Objekt noch ein Subjekt, sondern das Verhältnis zwischen beiden. Dabei können wir auf der einen Seite auf Details am Phänomen aufmerksam machen, indem wir es beschreiben, kommentieren und charakterisieren oder auch eine alternative Gestaltungsmöglichkeit vorführen; auf der anderen Seite können wir Aspekte unserer Einstellung schildern, zu denen sowohl Erfahrungen mit anderen ästhetischen Produkten als auch ethische Lebenseinstellungen gehören können.¹⁸ (Letzteres macht die ästhetische Kommunikation manchmal so heikel.)

Das relationale Modell ästhetischer Praxis vertritt also einen pragmatischen Mittelweg zwischen striktem Subjektivismus und Objektivismus. Dieser besteht darin, dass wir idealiter zwar mit allen Menschen zu einem gemeinsamen ästhetischen Urteil finden können müssten (insofern ist das Modell universalistisch), dass wir diesen Anspruch faktisch aber nur in solchen Kollektiven einlösen können, die aufgrund vieler lebensweltlich-kulturell geteilter Erfahrungen ähnliche

¹⁶ Mit Habermas (1996, S. 66) und Kleimann (2000, S. 226) gehe ich davon aus, dass sich in solchem „Gefühl“ eine quasi automatisierte Reflexivität zeigt, die genetisch ihre Wurzel in der Kommunikation hat. Daher soll zur Klärung der Struktur dieser Reflexivität im Folgenden die Beschreibung von interpersonaler Kommunikation genügen.

¹⁷ Kant nannte dieses Problem die ‚Antinomie des Geschmacks‘. Kurz und bündig schrieb er in §56 der *Kritik der Urteilskraft*: „1) Thesis: Das Geschmacksurteil gründet sich nicht auf Begriffen; denn sonst ließe sich darüber disputieren (durch Beweise entscheiden). 2) Antithesis: Das Geschmacksurteil gründet sich auf Begriffen; denn sonst ließe sich, ungeachtet der Verschiedenheit desselben, darüber auch nicht einmal streiten (auf die notwendige Einstimmung anderer mit diesem Urteile Anspruch machen.)“

¹⁸ Vgl. dazu ausführliche Analysen ästhetischer Kommunikation bei Seel (1985, S. 236-264) und Kleimann (2000, S. 238-277).

Haltungen bzw. Einstellungen entwickelt haben (insofern ist das Modell kulturell relativ.) Je weiter die soziokulturell gewachsenen Erfahrungshorizonte auseinander liegen, desto mehr Kontextwissen und -können wäre in der ästhetischen Kommunikation nachzuholen –, bis hin zur erfahrenden Aneignung einer fremden Kultur. Faktisch wird es uns nicht möglich sein, in jede gegenwärtig praktizierte Lebensform hineinzufinden, aus der heraus ein in Frage stehendes ästhetisches Urteil plausibel würde, aber grundsätzlich ist es möglich. Dieses Modell ästhetischer Urteile begünstigt ein Handeln, das sich einerseits eher auf den Weg zum Verstehen des Fremden macht, als es eine radikal kulturell relativistische Position nahe legen würde, die prinzipiell von der Unerreichbarkeit alles Fremden ausgeht, das andererseits aber eingedenk der Relativität eher behutsam urteilt, als in der vermeintlichen Gewissheit einer universalistischen Perspektive absolut zu urteilen.¹⁹

In der Behauptung, dass es nicht nur möglich, sondern auch vernünftig ist, über ästhetische Attraktivität zu streiten, liegt ein normativer Anspruch, der mit der Forderung, in der Schule ästhetische Produkte herzustellen, auch an die Schüler herangetragen wird. Dieser besteht aber wohlgerne *nicht* darin, dass (etwa von der Lehrperson bzw. vom Musikexperten) ein bestimmtes ästhetisches Urteil oder eine bestimmte politisch-ethische Grundhaltung vermittelt werden soll,²⁰ sondern darin, dass *solche* Handlungs- bzw. Verhaltensweisen im Umgang mit ästhetischen Phänomenen ausgebildet werden, die den Akteuren die besten Aussichten bieten, erfüllte ästhetische Wahrnehmungsvollzüge bzw. ästhetische Erfahrungen zu gewinnen.

Resümierend lässt sich festhalten, dass mit der Forderung, ein ästhetisches Produkt herzustellen, eine Norm in die Erfahrungssituation hineingetragen wird, nämlich die Forderung nach ästhetisch rationalem Verhalten. Diese verweist nicht nur auf die herausragende Bedeutung der ästhetischen Wahrnehmungen aller beteiligten Personen, sondern auch darauf, dass sie über ihre Wahrnehmungen streiten bzw. kommunizieren sollen. In der Kommunikation werden einerseits – gerade in schulischen Kontexten - Details am (Zwischen-)Produkt er-

¹⁹ Als Regeln bzw. Merkmale eines ästhetisch rationalen Handelns können wir dementsprechend festhalten: Volle Aufmerksamkeit für das Phänomen bzw. Produkt, Unvoreingenommenheit (das bedeutet auch das Absehen von nicht-ästhetisch rationalen Voreingenommenheiten wie ökonomischen, politischen oder moralischen Urteilen), erfahrende und theoretische Aneignung von Kontextwissen und Können, Offenheit für Kritik bzw. Bereitschaft zur Reflexion und gegebenenfalls Korrektur des eigenen Standpunkts. Letztlich dienen alle diese Regeln ästhetischer Rationalität dazu, möglichst viele verschiedene ästhetische Praxen und mit ihnen verbundene erfüllte Wahrnehmungsvollzüge zu gewinnen. (Vgl. auch Kleimann S. 325-337)

²⁰ Vgl. in diesem Sinne z.B. Orgass (1999, S. 12f.), der bei Schaller anknüpfend von der „Parteilnahme für Gemeinsamkeit“ als normativem Rest spricht und diese Parteilnahme primär mit der Erziehung zu „Solidarität und Gerechtigkeit“ verknüpft.

kennbar, die verbessert werden können, andererseits werden neue Perspektiven auf das Produkt eröffnet, die zu neuen ästhetischen Wahrnehmungsvollzügen anregen.

3. Funktionen ästhetischer Produkte in schulischen Produktionsprozessen

In diesem letzten Abschnitt geht es darum zu zeigen, wie es durch die Orientierung an *ästhetischen Produkten* im Verlauf einer Produktion immer wieder zu Situationen ästhetischer Praxis und damit zu ästhetischen Erfahrungen kommen kann. Ein Produktionsprozess (= Produktion) kann von der ersten Planung (a) über die Produktherstellung (b) bis zu seiner abschließenden Präsentation (c) Tage, Wochen und Monate dauern.

a) Zur ersten Verständigung innerhalb der Lehr-Lerngruppe hilft der Bezug auf ein herzustellendes Produkt. Dieser Bezug gibt dem Produktionsprozess eine Richtung. Mit der Aufgabe, ein ästhetisch attraktives Produkt herzustellen, werden die für die Produktion relevanten Handlungen weiter konkretisiert. Damit soll es primär nicht um Regelerfüllung gehen, nicht um stilistische oder moralische Korrektheit, sondern um kontemplativ, korrespondierend und/oder imaginativ ästhetische Attraktivität. Um ein derartiges Produkt entstehen zu lassen, bedarf es wiederholter ästhetischer Wahrnehmung und Kommunikation. (Nicht zuletzt wird schon diese vorbereitende Planungsphase diverse Anlässe zu ästhetischer Praxis geben, wenn etwa anhand von musikalischen Beispielen erstrebenswerte Attraktionen und geeignete Produktionstechniken eingekreist und gesammelt werden.)

b) Am längsten dauert meistens die Phase der Produktherstellung von den ersten Entwürfen bis zur Generalprobe. Mit der Aufgabe, ein attraktives Produkt herzustellen, ist der normative Anspruch ästhetisch rationalen Verhaltens in die Situation eingepflanzt. Gleichgültig, ob die SchülerInnen in Kleingruppen an je eigenständigen Produkten arbeiten oder auf ein einziges gemeinsames Produkt zu; immer werden sie sich - überwiegend fern von der möglicherweise einschränkenden Lehrergegenwart - auf die eigenen Wahrnehmungen sowie die Urteile der Mitproduzierenden beziehen müssen. So wird es im Verlauf dieser Herstellungsphase anhand vieler, stets variiert Zwischenprodukte stets von neuem zu ästhetischen Wahrnehmungsvollzügen und sowohl Verständigungen über verschiedene Wahrnehmungsweisen als auch über verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten kommen. Damit dürften sich nicht nur viele verschiedene ästhetische Erfahrun-

gen ereignen, sondern auch die Artikuliertheit des Produkts differenzierter und attraktiver werden. Damit aber wächst die Wahrscheinlichkeit, dass auch die anderen Schüler bei der Präsentation (bzw. Veröffentlichung) das Produkt ästhetisch attraktiv finden.²¹

c) Die abschließende Präsentation vor der Öffentlichkeit der Lehr-Lerngruppe, des Jahrgangs, der Eltern, der Schule, des Stadtteils u. a. hält noch einmal zwei unterschiedlich akzentuierte Situationen ästhetischer Praxis bereit: Zum einen und zuerst die Wahrnehmungsvollzüge während der Präsentation bzw. Aufführung, zum anderen die Reaktionen auf die Präsentation, die möglicherweise noch einmal neue Sichtweisen auf das Produkt eröffnen. Auf jeden Fall ist in der Regel die Bereitschaft bei Publikum wie Produzenten, sich dem Produkt in ästhetischer Einstellung zuzuwenden, größer als bei etüdenhaften Reproduktionen, deren „Gelungenheit“ sich allzu leicht in der sportiven Bewältigung technischer Schwierigkeiten erschöpfen kann. Zugleich bieten selbst produzierte Stücke die Möglichkeit, vorhandene spezifische Kompetenzen zu berücksichtigen und zudem regionale und aktuelle Themen einzubeziehen.²² Dass SchülerInnen schließlich mit der Reproduktion von Werken der Kunst oder anderer (Teil-)Kulturen notwendig erfülltere ästhetische Wahrnehmungsvollzüge gelingen sollen als mit eigenen ästhetischen Produkten, erscheint vor dem Hintergrund der hier angestellten Überlegungen nicht plausibel.

Zusammenfassung

Aus den vorangegangenen Darlegungen geht hervor, dass die Bedeutung der ästhetischen Produkte in schulischen Musikproduktionen kaum zu überschätzen ist, sofern es darum geht, ästhetische Erfahrungen anzuregen. Denn das Zielen auf die Herstellung ästhetisch attraktiver Produkte regt die Schüler während des gesamten Produktionsprozesses stets von neuem zu ästhetischer Praxis an und erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sie erfüllte ästhetische Erfahrungen machen können.

²¹ Die Lehrkraft kann sich als ästhetisch-rational handelnde in die Produktion einbringen, indem sie (mit Gespür für die Situation) Änderungen am Produkt vorschlägt und möglichst vormacht, indem sie angesichts des Produkts nach den Wahrnehmungen der Schüler fragt und diesen gegebenenfalls auch eigene andere entgegenhält, so dass es zu einem ästhetischen Streit im kleinen Rahmen kommen kann, und indem sie den Streit unter den Schülern anregt und moderiert.

²² Dieses Argument liegt Henzes produktionsdidaktischer Konzeption von „Regionalopern“ bzw. „musica impura“ zugrunde.

Zur Unterstützung der These wurde nach der Voraussetzung, dass es ausschließlich um das Ermöglichen ästhetischer Erfahrungen gehen soll, in zwei Schritten argumentiert. Im ersten Schritt wurde die Funktion des Produkts in ästhetischer Praxis verdeutlicht und besonders auf Dreierlei hingewiesen: (1) Dass sich die Attraktivität bzw. Qualität nur in ästhetischer Einstellung erweist, (2) dass die Qualität relativ zur ästhetischen Wahrnehmung ist und (3) dass die ästhetische Qualität zwar relativ, aber nicht beliebig ist. Denn ein Merkmal ästhetischer Wahrnehmungen ist, dass sie von dem Gefühl (entsprechend dem Geltungsanspruch in ästhetischen Urteilen) begleitet werden, andere müssten die Attraktionen von Produkten ebenfalls wahrnehmen können.

Vor dem Hintergrund dieser Bestimmungen des Ästhetischen ließ sich zeigen, wie sich in schulischen Produktionsprozessen von der Planung bis zur Präsentation wiederholt Situationen ästhetischer Praxis und damit möglicher Erfahrungen ergeben, sofern die Aktivitäten der Schüler der Qualität (Attraktivität, Gelungenheit) ihres Produkts gelten. Indem zugleich gezeigt werden konnte, dass SchülerInnen gute Aussichten haben, attraktive Produkte herzustellen, erweist sich Produktionsdidaktik als empfehlenswert.

Literatur

- Bäßler, Hans (1999) (Hg.): Musikpädagogik erlebt. Gespräche über ein künstlerisches Fach. Mainz: Schott
- Elliott, David J. (1995): Music Matters. A New Philosophy of Music Education. New York & Oxford
- Gieseler, Walter (1986): Orientierung am musikalischen Kunstwerk oder: Musik als Ernstfall. In: Schmidt, Hans-Christian (1986) (Hg.): Handbuch der Musikpädagogik Bd.1: Geschichte der Musikpädagogik. Laaber: Laaber, S. 174-214
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns Bd.1 und 2. Zitiert nach der Neuauflage von '87. Frankfurt/M. 1988 (Suhrkamp Taschenbuch)
- Habermas, Jürgen (1996): Sprechakttheoretische Erörterungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. In: Zeitschrift für philosophische Forschung, Bd. 50, H. 1/2, S. 65ff.
- Kaiser, Hermann J. (1998a): Was heißt "aus musikpädagogischer Perspektive"? In: Schoenebeck 1998, S. 27-40
- Kaiser, Hermann J. (1998b) (Hg.): Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. (= Musikpädagogik Forschung und Lehre, Beiheft 8) Mainz: Schott

- Kaiser, Hermann J. (2000): „Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System“ Ein pädagogischer Begriff musikalischen Lernens. In: Musik und Bildung, H. 3, S. 10-19
- Kant, Immanuel (1992): Werkausgabe. Weischedel, Wilhelm (Hg.). Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kleimann, Bernd (2000): Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. (Manuskript Diss.)
- Knolle, Niels (1999): ... auf dem Weg von der reproduktiven zu einer produktiven Musikpädagogik. Ortwin Nimczik im Gespräch mit Niels Knolle. In: Bäßler 1999, S. 287-306
- Koerppen, Alfred (1980): Anleitung für musikalische Erfindungsübungen. (= Schriftenreihe zur Musikpädagogik) Frankfurt: Hueber-Holzmann
- Kulenkampff, Jens (1996): Ästhetische Erfahrung - oder was von ihr zu halten ist. In: Freudiger, J. u.a. (Hg.): Der Begriff der Erfahrung in der Philosophie des 20. Jahrhunderts. München: Beck, S. 178-198
- Longardt, Wolfgang (1968): Musikerziehung braucht Phantasie: Didaktisch-methodische Aspekte des musikalischen Werkens und Gestaltens. Essen: Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft
- Nimczik, Ortwin (1991): Spielräume im Musikunterricht: Pädagogische Aspekte musikalischer Gestaltungsarbeit. (= Studien zur Pädagogik der Schule 17, hg. Rudolf Biermann & Wilhelm Wittenbruch). Bern, New York, Paris: Peter Lang
- Orgass, Stefan (1999): Musikalische Bildung als soziale Kategorie – Musikunterricht als bildungsrelevante Praxis. Überlegungen aus der Sicht Kommunikativer Musikdidaktik. In: Musik und Bildung, H. 6, S. 10-15
- Regelski, Thomas A. (2000): SchülerInnen zum musikalischen Handeln bewegen! Vorbereitende Bemerkungen zu einer praxialen Philosophie der Musik und der Musikerziehung. In: Musik und Bildung, H. 3, S. 28-33
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung - Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse
- Schoenebeck, Mechthild v. (1998) (Hg.): Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. (= Musikpädagogische Forschung, Bd.19) Essen: Blaue Eule
- Seel, Martin (1985): Die Kunst der Entzweiung: Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Seel, Martin (1991): Eine Ästhetik der Natur. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Seel, Martin (1993): Intensivierung und Distanzierung: Ästhetische Bildung markiert den Abstand von der Allgemeinbildung. In: Kunst+Unterricht H. 176, S. 48f.
- Seel, Martin (1993): Zur ästhetischen Praxis der Kunst. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 41. Jg, H. 1, S. 31-43. Vgl. auch ders. 1996: Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch, S. 126-144

- Vogt, Jürgen (1999): Anschwellender Bocksgesang? Musikalische Bildung zwischen Moderne und Postmoderne. In: MuB, H. 6, S. 2-9
- Vogt, Jürgen (2000): David J. Elliotts <<praxiale>> Theorie der Musikerziehung. Versuch einer kritischen Annäherung. In: Musik und Bildung 1999, H. 3, S. 38-43
- Wallbaum, Christopher (1995): Fremde Produkte - keine Produkte - eigene Produkte: Historisch-systematische Aspekte der Produktionsdidaktik. In: Kaiser (Hg.) 1998b, S. 151-184
- Wallbaum, Christopher (1996): Ästhetische Wahrnehmung: Zur Ästhetik Martin Seels. In: Musik und Unterricht, 5. Jg., H. 38, S. 37-39
- Wallbaum, Christopher (1998): Musik, Musik, Musik und Musik: Schwierigkeiten mit der Integration einiger Beschreibungen musikalischer Erfahrung. In: Pfeffer, Martin & Vogt, Jürgen & Eckart-Bäcker, Ursula & Nolte, Eckhard 1998 (Hg.): Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. (= Forum Musikpädagogik Bd. 34, hg. v. Rudolf-Dieter Kraemer). Augsburg: Wißner, S. 48-66
- Wallbaum, Christopher (2000): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen. (= Perspektiven der Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd.27). Regensburg: Bosse
- Welsch, Wolfgang (1997): Erweiterungen der Ästhetik. Eine Replik. In: Recki, Birgit & Wiesing, Lambert (1997) (Hg.): Bild und Reflexion. München
- Wittgenstein, Ludwig (1989): Werke. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Christopher Wallbaum
Hummelsbüttler Landstr. 42a
22335 Hamburg